

道徳教育の原点を探る

土 平 健 雄

An Inquiry into the Basis of Moral Education

by

Takeo Tsuchihira

はじめに

学校における道徳教育を充実させることの必要性が叫ばれて久しい。とりわけ、今日のようないわゆる教育荒廃の時代にあつては、道徳教育の充実は焦眉の課題であろう。ところが、道徳教育の理論はどうかといえ、まことにとらえがたい曖昧さにおおわれており、まさに百家争鳴の感がある。そこで、私はこの小論において、今日みられる道徳教育の理論上の諸問題を整理しつつ、あわせて明日の道徳教育の展望を開くよう努めてみたい。

さて、私は道徳教育というときまずルソーのある見解を思い出す。彼は、人々が子どもに対して行なっている、あるいは行なうことができるあらゆる道徳教育は、ほぼ次のような公式に要約することができる、という。

先 生 そういうことをしてはいけない。

子ども なぜこういうことをしてはいけないのですか。

先 生 それは悪いことだから。

子ども 悪いこと。どういうことが悪いことなのですか。

先 生 とめられていることです。

子ども とめられていることをすると、どんな悪いことがあるのですか。

先 生 あなたはいうことをきかなかつたために罰をうける。

子ども ぼくは人にわからないようにします。

先 生 だれかがあなたを見はっているでしょう。

子ども ぼくはかくれてするでしょう。

先 生 あなたはたずねられるでしょう。

子ども ぼくはうそをつきます。

先 生 うそをついてはいけない。

子ども なぜうそをついてはいけないのですか。

先 生 それは悪いことだから。…

これは、子どもにはまだ理性が備わっていないのだから理性に訴えてもむだであると主張するルソー一流のアフォリズムではあるが、われわれはこれにひるむことなく、道徳教育の可能性を追究しなければならない。

私は、今日における道徳教育の主要な問題点は、原理的には以下の三つに要約できると考える。教育は、長い間宗教の支配下にあったのだが、近代の学校は宗教の支配をふりきって世俗化の方向で発展してきたものである。そこで近代の学校に固有の問題として、宗教によらない、世俗的道徳

教育はいかにして可能であるかという問題が依然として存在するわけである。これが第一の問題点である。次に、道德教育は本来、家庭や地域社会において行われるものであるという一般に流布している説があるが、これについては批判的に検討をしなければならない。これが第二の問題点である。そして、学校において道德教育がなされるにあたり、とりわけ教師のあり方はいかにあるべきかという問題に到達する。これが第三の問題点である。

私は、第一の問題点については、ここで周到に論じる用意がないので他日を期すとして、第二及び第三の問題点を検討することによりあるべき道德教育の方向を探りたい。

I 家庭と地域社会の変質

学校において道德教育を推進するにあたっては、家庭や地域社会との連携が重要であると言われる。学習指導要領の総則の2には、学校において道德教育を進めるにあたっては「家庭や地域社会との連携を図りながら、日常生活の基本的行動様式をはじめとする道德的実践の指導を徹底するように配慮しなければならない」と述べられている。また、同じく第3章道德の第3、指導計画の作成と内容の取扱い4には「指導に当たっては、その効果を一層高めるため、家庭や地域社会との共通理解を深め、相互の連携を図るように配慮する必要がある」と述べられている。

しかし、学校と家庭・地域社会の連携は、口でいうほどたやすいものではない。というのは、わが国の近代学校の歴史を一瞥すれば明らかなように、学校が発展すればするほどそれは家庭や地域社会から遊離せざるをえなかったからである。

わが国の現在の小学校と中学校のうち98%までが市区町村の設置する学校であり、高等学校のうち4分の3は都道府県立の公立学校である。つまり、初等・中等学校の大部分は地方自治体の設置する「地域の学校」である。しかし、これらの学校が地域生活に根ざした教育をしているかという、決してそうはいえない。わが国の学校は、明治以来中央の支配下にあつて、地方の人材を中央に供給する「国の学校」であつた。

わが国の学校は、地域住民の要求に応じて設置されたのではない。むしろ、中央政府の欧化政策の一環として全国各地に設置され、政府の指導と統制のもとに拡張してきた。この点で、わが国の学校は「国の学校」であるといえる。そして、この歴史的経過のなかに、わが国の学校が地域に根づくにくい要因が潜んでいる。今日でも、大多数の学校では、地域社会の生活から遊離した教育が行われている。

清水義弘は、わが国の学校が家庭や地域社会の教育機能を肩代わりせざるをえなくなっていくプロセスを、次のように分析した。やや長くなるが、氏の所論を紹介する。

本来学校は、地域社会や地域住民のニーズに応じて設置運営されるべき地域学校である。だからこそ教育課程の基準や学習指導要領も、つねに「地域の実情に即して」ということを強調している。しかし、この地域学校は、今日押しなべて地域性を喪失している。学校は地域社会の中にありながら、地域社会とはほとんど無縁な営造物となっている。多くの地域では、学校は高い塀をめぐらし、校門を堅く閉じて住民の出入りを禁止している。校庭のどよめきはともかく、教室ではなにが行われているかは外部の人にはわからない。また、校庭や教室の使用を心よく認める学校は少ない。PTAの活動は高学年になるほど低調で、新設校ではPTAのない学校もある。こうして学校は、地域社会から隔離された「陸の孤島」となっている。

学校の地域性の喪失は、学校の教育独占化と歩みをともにしている。それは学校が明治5年に専門的教育機関として制度化され、さらに明治中期以降、中央集権的な教育行政の支配下に置かれたことに始まる。とりわけ就学義務が施行されて以来、町や村の学校は「国の学校」となり、単に地

域社会に所在するという意味しか持たなくなった。そして、この学校はある時期から地方の人材を中央へ供給する下請け機関となった。また、「国の学校」の教育は、官員や官吏として地域住民の上に立つことになった。彼らはかつては「村の三役」の一人に数えられた。こうして、教育の制度化・集権化・専門化が進行するにつれて、学校はしだいに教育を独占するようになり、地域住民は学校の教育に口出しすることをやめ、わが子の教育からも手を引いた。この戦前に成立した学校の教育独占は、戦後も継承され、父母の学校依存傾向を強めている。

他方、戦後の急速な工業化・都市化・核家族化の進行は、学校の教育独占に一層のはずみをつけることになった。かつて地域社会は強い教育力をもち、「地域はどこも学校」であった。とりわけ、家族や親族組織や地域集団はすぐれた訓育の場であり、「おとなはみな教師」であった。すなわち、地域社会は住民の生活環境であると同時に教育環境でもあったのである。ところが戦後、工業化と都市化と核家族化の進行が、伝統的な地域共同体の基盤を奪うに至って、地域社会はその教育環境と教育力を同時に失った。おとなたちはその肩代わりを学校に求め、その結果従来地域で行われていた教育活動を学校の中に封じ込めることになった。こうして学校は、多種多様な教育活動や行事を抱え込んで「生活共同体」化し、教育を独占することになった。

とりわけ、核家族化による父母の学校依存の増大は、学校の教育独占を助長した。かつて、家族や親族組織や地域集団は、若い母親にとっては育児やしつけや訓育の情報源であり、協力組織でもあった。若い母親は、豊富な育児経験をもつ近親や隣人や知人に助けられて、自信をもって第一子を生み育てることができた。子育てには親や家族のほかには周囲の人々が加わった。また、子どもは家庭と地域社会の中で、基礎的生活習慣や情操や徳性を自然のうちに身につけていった。

しかし、戦後は事情が一変した。すなわち民法改正による旧家族制度の廃止、さらに60年代の高度経済成長のインパクトを受けて、従来の家族は核家族に転化し、近親や隣人や地域住民との結合関係はすこぶる稀薄になった。その結果、地域社会はあたかも核家族の「寄合い所帯」となり、かつての強い地域連帯と協力関係は見られなくなった。

こうして、身近な協力組織を失った若い母親は子育てに悪戦苦闘する。特に、しつけについては共通の価値基準がないので、自信のない若い母親は他人の意見や話を参考にする。なかでも学校や教員の話は尊重される傾向がある。また、核家族の母親は基本的生活習慣や情操や徳性の形成までも学校に期待している。

だが、それ以上に父母が求めているのは、家庭に代わって子どもを徹底的に管理し指導してくれる施設である。幸いに学校は寸分のスキもない管理指導体制を整えているので、子どもの逸脱や非行を最もおそれる父母にとってはこれ以上の安全な施設はない。こうして、学校は親代わりになり、彼らの生活と行動に全責任をもつことになる。その証拠に、子どもの逸脱や非行の記事には必ず学校名と校長名が出る。子どもが言うことを聞かないから叱ってほしいと学校に駆け込む母親もいる。そうかと思うと、子どもの事故や事件では学校は被告人扱いされ、当事者の父母から監督不行届きをなじられることがある。これに限らず、父母は様々な意見や要求や苦情を学校に突きつける。こうしたことから、今日の学校は家庭のしつけや訓育までも引き受けることになっている。

Ⅱ 学校における道徳教育の役割

しつけに自信を失った親たちは、学校が道徳教育に力を入れることを強く期待する。学校の道徳教育と家庭のしつけとは同一ではないが、共通する部分も少なくない。さらに、学校の道徳教育は、家庭のしつけや教育にもまして子どもの道徳性の陶冶に力を持つといわれる。デュルケームは『道徳教育論』の中で、学校の道徳教育の重要性を論じている。以下、簡単に要点を述べる。

彼は児童期を二つに区分する。第一は、児童がその時間のほとんどを家庭ないしその代用である幼稚園で過ごす時代、第二は、家族を抜け出て周囲の世界の生活に仲間入りする小学校の時代である。今日では、前者を幼児期、後者を児童期といっている。さて、この児童期は、デュルケムによれば、道徳的人格形成にとっては危機の時代である。「もしもこの時期に道徳の基礎が形成されないならば、機会は永久に失われることになる」。したがって、学校における道徳教育は大変重要である。

彼は「道徳教育はもっぱら家庭の任務だ」というのは「俗説」だと言う。学校では、他の場所では与ええないような、もっとも高度でかつ完全な道徳的陶冶が施されるのである。家庭は、家族固有の単純で私的な人間関係を維持するのに必要な感情を、子どもに植え付けることはできる。しかし、今日の家庭は社会生活の見地から子どもを育成するには作られていない。とりわけ、規律の精神の基本となる規則尊重の観念は、家庭環境の中では育ちににくい。かつての家父長制家族や大家族とは異なり、今日の家族は極めて少数の人間の集まりであり、家族員は家長の権威と統制によってではなく、肉親の愛情で結ばれている。したがって、家族の人間関係は規則によって維持されるのではなく、そこにはある種の自由気ままさがある。家族は、その親近性のゆえに、規則によってその結束を固める必要はないし、またそれは有効ではない。

これに対して、学校は家族よりも多人数であり、教師と生徒との結びつきは個人的感情や好意ではなく、一定の制度的条件に基づいている。したがって、学校規則には柔軟さも斟酌の余地もない。学校の課する義務はインパーソナルで、感情よりも知性を、自由気ままさではなく真剣さと努力を要求する。例えば、生徒は規則正しく学校に通い、まじめに授業に出席しなければならない。教室では、秩序を乱すことなく、熱心な態度で授業を受け、自分の課業をきちんと果たさなければならない。このように、学校には生徒が絶対に従うべき多数の義務が存在しており、これらの義務が一体となって学校規律を構成している。この学校規律を守らせることによって、はじめて生徒に規律の精神を植え付けることができるのである。

こうして学校は、子どもに家族生活とは異なる共同生活のルールや習慣を身につけさせ、彼らを社会へ送り出す。つまり、デュルケムによれば、学校規律は、愛情に支えられた家族道徳と、市民生活のより厳しい道徳との間の架橋の役割を果たすのである。かつては、教区や自由都市やギルドなどが、家族と社会との間に位置していたが、今はその姿は見られない。今日、家族と社会とを媒介するのは、もっぱら学校なのである。学校はこのような社会的機能を有している。以上のようなデュルケムの所説は、今日なお理論的有効性を失っていないばかりでなく、今日の道徳的混乱を解決する有力な指針としてわが国でも再評価されている。

さて、学校における道徳教育はどのように進めたらよいのだろうか。この場合の道徳教育とは、道徳の時間だけでなく学校の教育活動全体を通じて行われる活動をさすものとする、学習指導要領に明示されている道徳教育であることは言うまでもない。

社会学者パーソンズによれば、今日の学校は教育の場であるよりは競技・競争の場である。子どもが学校教育を受けるということは、いわばスポーツ競技に参加するようなものである。競技である以上は、競技者は勝者と敗者に分かれる。そしてこの学級集団の構造分化は成人社会の役割構造の分化に対応し、学校教育が人材選別機能を果たすことになる。

木原孝博によれば、学習は自己の可能性の伸長や自己実現によるこびを見出すために行うものではなく、仲間を負かしたり、あるいは仲間に負けたくないために行う課業となる。子どもは競技場におかれると、強く競争心を刺激され、精力的に学習に励む。こうして、学業成績のことが子どもの意識の中心を占めるようになり、子どもの行動と会話を支配するようになる。このような競争的な学級風土を、選別体制固有の教育評価法である相対的評価法が補強する。この評価法は、仲間と

比較した場合の位置、順位が明確に示されるので、絶対的評価法よりもずっと子どもの競争心を刺激する。

このような競争は、一方では相手方に対する批判攻撃の態度をもたらすと同時に、他方では相手からの批判攻撃に対する防御の態度をもたらす。こうして、攻撃・防御の学級風土ができあがる。

教員は、できる子に対しては賞讃を与え、全人格的な是認をするので、できる子はますます功名心にかられ学習意欲を燃やし、点数かせぎをして優越感をもつようになる。彼らは、できない子たちに対しては軽蔑し見下げる態度をとる。他方、勉強においても、また人格的にも教員から否定された子たちは、同じくエリート集団からも拒否されて、教員とエリート集団の双方に対して反発・反抗する。彼らは、教員やエリート集団のもつ業績主義的価値体系を否定し、彼ら独自の価値体系を作り上げる。反学校文化の成立である。これを共有することで彼らの間に連帯感が生まれ同志的結合ができあがる。いわゆる底辺グループの成立であり、ほっておくと反社会的グループ、非行集団となる。

こうして学級には、エリート集団と底辺の非行集団、それに無気力グループができあがり、相互に分裂する。学級の荒廃である。では、どうすれば荒廃した学級を変革できるのか。これに对应して、受容と要求の相即的展開としての学級経営論が登場してくる。

この論を提唱する木原孝博によれば、その要点は以下のごとくである。「受容」とは無条件に生徒を受け入れることである。どんなあやまちを犯しても、決して見捨てたり見放したりしないで、どこまでも構いつづけていくことである。ロジャーズによれば、受容が成り立つためには次のようなことが必要である。すなわち、教員がひとりの人間として生徒に相対していく。教員の仮面をかぶって教員の役割を演技するだけのことから脱却して、喜怒哀楽にあふれた人間として生徒に接触する。これは、生徒との人間関係が成立するための必須条件である。さらに教員は、生徒の心の声を聞こうとする態度を持たなければならない。生徒の声に耳を傾ける態度があつてはじめて、生徒の感情を共感でき、生徒の考え方を理解することができるのである。教員はこのように共感的に理解した上で、どこまでも構いつづけて決して見捨てない。この教員の態度が受容なのである。

受容に対して「要求」の論理はかなり異なる。教員の受容が人間的本性に依拠しているのに対して、教員の要求は社会の論理から要請されるものである。つまり、社会には社会固有の社会規範があり、社会成員がそれを遵守し次の世代にそれを伝達することによって、社会は存続するのである。そこで社会は、次の世代が社会規範を遵守し学習することを求める。教員は、社会にかかわってこの要求を生徒に課しているのである。

したがって、学級経営は学級担任教員が生徒を受容する中で、社会規範を遵守・学習することを要求することにより展開されるものだといえることができる。つまり、学級経営は受容と要求の相即的展開過程としてあるのである。教員の受容がなければ、社会規範は自発的には遵守・学習されないであろうし、また要求がなければ、学習そのものが成り立たないであろう。

ところで、受容は母親の役割に、要求は父親の役割に対応しているといわれる。母性原理は子どもを受け入れる機能である。わが子であるかぎり、無条件にどこまでも愛することである。母親の無条件な受容の中で子どもは情緒的に安定し、生活意欲、学習意欲がわき、自ら能力を伸ばすのである。これに対して父性原理は、父親が社会の代弁者としてどこまでも社会規範の遵守を子どもに要求することである。社会規範の観点から子どもを評価し、規範に反すれば断乎として裁断を下すことである。

理想的な家庭教育は、父親と母親がその固有の役割をそれぞれ果たすことによって展開される。父親は社会の代表者として社会規範を厳しく躰ける。規範の守れない子はわが子といえども容赦なく罰する。だが、父親から罰せられた子でも母親は決して見捨てたりはしない。子どもは母親に受

け入れられているという情緒的な安心感に支えられ、再度父親の課する厳しい要求に挑戦していく。こうしてみると、家庭教育における理想的な父親像・母親像は、厳父慈母型といえるだろう。

家庭教育に関する考察は、学級経営に貴重なヒントを与えてくれる。学級担任はひとりで厳父慈母の役割を果たすべしということである。このような教員に担当されると、学級はどうなるであろうか。生徒は情緒的に安定し生活意欲・学習意欲がわいてくる。そして教員の課題に積極的に取り組むようになる。自発的学習である。学級集団のモラルも高くなる。また、生徒も相互に受容し合うようになり、協同的な活動が多くみられるようになる。こうして学級⁴⁾の中に、秩序・規律・友愛精神・連帯感が生まれる。こうして自発協同の厳しい学習が可能となる。木原の提唱する学級経営論は、このような意味でひとつのすぐれた道徳教育論たりうるのである。

Ⅲ 教師の役割

清水義弘は、わが国の教師の戦前から戦後にかけての変貌を以下のように語っている。

明治14年の「小学校教員心得」（16カ条）は、次のように述べている。

- 一 校則ハ校内ノ秩序ヲ整肅ナラシムルニ止ラス兼テ生徒ノ徳誼ヲ勧誘スルノ要具タリ 故ニ教員タル者ハ能ク此旨趣ヲ体シ以テ之ヲ執行セサルヘカラス
- 一 学校ヲ統率スルハ殊ニ剛毅、忍耐、威重、懇誠、勉励等ノ諸徳ニ由ルヘシ 蓋シ剛毅ニアラサレハ難ニ勝ル能ハス 忍耐ニアラサレハ久ヲ持スル能ハス 威重ニアラサレハ衆ヲ懷ル能ハス 勉励ニアラサレハ事ヲ成ス能ハス

校則の執行にあたっての剛毅、忍耐、威重等の諸徳性は、まさに父性原理の要件を構成する。なお、このうち「威重」は、森有礼によって小学校教員の資質の一つとして受け継がれた。すなわち、明治19年の「師範学校令」第一条は、「師範学校ハ教員トナルヘキモノヲ養成スル所トス 但生徒ヲシテ順良信愛威重ノ氣質ヲ備ヘシムルコトニ注目スヘキモノトス」と規定している。ちなみに、森有礼によって創設された師範学校は、敗戦までに全国で59校を数え、卒業生は小学校の基幹教員として全国に配置された。この目的養成を受けた訓導は、平服を着用した軍人のように威厳があり、教室は常に静粛が保たれ、時折のざわめきも一喝で静まった。教師は道徳的権威であり、厳格な態度で子どもに臨んだ。そして、校則違反や秩序無視は厳しく罰せられた。

ところで、戦後は事情が一変した。まず、「師範タイプ」の教師は斥けられ、開放制度のもとに一般大学でも教員養成を行うことになった。また、戦後導入された児童中心主義の教育思想は、従来の教師の権威を否定し、教師から「剛毅」と「威重」を奪い取った。また、民主主義の建前は、子どもを大切に扱うことを求めた。そこで、教師は子どもに対して友だちのような態度で臨んだ。そのうえ、教師はPTAや地域からさまざまな要求や圧力を受けることになり、気の毒なほど低姿勢になった。こうして、従来の「師範タイプ」や、生まじめで融通の利かない教師はほとんど姿を消した。今日、最も多く見かけるのは、賢くて、優しく、物分りのよい教師である。そして、これを教師の支配的なパーソナリティ・タイプと見なすならば、学校における父性原理の保持は、今日かなり困難な状況下にある。

ともあれ、学校は昔から父性原理を基本とする社会であり、社会の支配的価値・規範を伝達するエージェントである。これはこれからも変わることはないだろう。しかし、すでに小学校には母性原理が入り込んでいる。たしかに、担任教師は子どもの学習態度や生活習慣や日常行動に対して強い指示や注意を与えて矯正を迫る。それでも、子どもは注意されても聞き流すことが多い。教師も昔のように罰しない。優しい教師や物分りのよい教師は、子どもが教科書や宿題を忘れても叱らないことが多い。

他方では、教育者は厳しいだけでは駄目だ、寛厳よろしきを得ることが大切だ、とも言われる。また、教育学者の中には、学校においても父性原理と母性原理が必要であり、その同時的体現が理想的教師像であると説く人がある。たしかに、理想的な教師像ではあるが、理論的、实际的にいくつかの問題がある。まず、「厳父慈母」型の養育態度は、かつての農民層や旧中間層などの家父長制家族に多く見られたものであり、今日の核家族のモデルとはなりがたい。仮にそれが可能だとしても、厳父慈母の性役割においては、父親の厳しい要求は母親の暖かい受容によって相殺されるだけでなく、子どもに両向性（アンビバレンス）や二重人格性を形成させがちである。今日では「父権の回復」がいわれるほど父親の存在が薄いため、母親は父性原理をも持たされており、一人二役を演じなければならない現状である。

教師の一人二役の演技は果たして可能であろうか。現に小学校低学年では母性原理が強く働いている。教師は子どもには母親のような態度で臨み、母親に代わってしつけまで行っている。子どもも教師によくなつき、学校生活を楽しんでいる。教師はクラスの子どもの「みんなよい子」として扱う。しかし、高学年になると、「よい子」と「よくない子」の別がはっきりしてくるので、教師は「みんなよい子」として扱うことはできなくなる。大勢の子どもを公平かつ公正に扱うためには、母性原理ではなく父性原理が必要である。高学年になると子どもは、本当は教師が学校規律の厳しい執行者であることに気付く。中学生さらに高校生になると、母性原理で育った生徒は、学校が父性原理の社会であることを知る。ただ知るだけでなく、これにことごとく反発する。清水は、父性と母性を同時に体現しようとしても、子どもに面従腹背の態度をとらせることになる危険性を指摘しているのである。しかし、これにもまして大きな問題は、戦後の教員養成の問題であると清水はいう。

戦後、教員資格は大学・短大卒業を要件とし、専門学力を重視することになった。そして、採用は新卒を優先することから、教職コースが「学校から学校へ」の一本道になっている。すなわち、小学校、中学校、高校、大学・短大へ進み、卒業後直ちに、4月1日から教壇に立つのである。いわば「純粋培養」された教員である。したがって、彼らは家庭と学校以外のことは何も知らない。つまり、「世間知らず」である。また、あえて世間を知る必要もないのである。彼らは定年まで学校に巣ごもりして「密室の授業」を続けるのである。幸いにも、教職は子ども相手の仕事であるから、ぼろを出さないで済む。こうしたことから「子ども相手の気楽な稼業」と考えて教職を志願する若者もいる。

かつての代用教員や無資格教員や中途採用教員は、授業では正規の教員には及ばなかったかもしれないが、職歴の関係から豊かな社会経験を有していたので、生徒に人生を語ることができた。しかし、正規の教職コースを踏んできた今日の教師にはそれがない。彼らは教科書を上手に教えることはできるが、人生を語ることがない。というより語るができない。こうして、彼らが専門性を高めれば高めるほど、彼らの教養や視野は狭くなり、生徒に何の感動も与えない無味乾燥な授業が行われることになる。

教師は今や「教える機械」である。昔の教師よりもはるかに専門的知識を持ち、教え方もなかなか上手である。しかし、何か人間的魅力に欠ける、というのが親たちの意見である。今の先生は、「人柄」「子どもへの思いやり」「教育への情熱」の面で、昔の先生に比べて著しく劣るという。ところで、「教育への情熱」といえば、強い使命感をもつ教師は、昔に比べると少ないようである。今日ではいわゆる教師のサラリーマン化が著しい。このように、今日の教師は、デュルケームのいう「道徳的権威」からはほど遠いところにいる。これでは子どもは「恩師」に巡り会はずがないのである。

ところで、デュルケームは教職をまさしく聖職になぞらえ、「学校規律の執行者」である教師

は、なによりも道徳的権威をもつべきであるという。そして、この道徳的権威は、教師の個人的資質にもまして、教職に対する尊敬と使命感から生まれるものであるという。教師の権威は、彼がかき立てる（罰に対する）恐れのごとき外面的なものに根拠をもってはならず、内面から、すなわち教師自身の深い自覚からもたらされるべきものである。

「教師が信ずべきはその教職であり、教職の偉大さであって、己れ自身でもなく、また知能や意志の優越性でもない。聖職者の言動を濃く彩るあの権威を生み出すものは、自己に課せられた使命についての崇高な理念である。彼は内奥に感ずる神の名のもとに言葉を語る。そして、少なくとも己れが語りかける世俗の徒よりもはるかに神の近くにあると信じて疑わない。これが大事なのであって、聖職者にあらざる教師とても何かしらこういった意識をもつことができ、またもつべきなのである。聖職者と同様教師もまた、彼を越える偉大なる道徳的実在の代弁者である。教師は子どもたちよりもっと直接的にこの道徳的実体⁹⁾に接しており、子どもがそれと接触するのは教師の仲立ちによってである。聖職者が神の言葉を伝えるものであるごとく、その時代と社会の大いなる道徳的理念を伝えるものは教師である。教師がこの理念にいかにか結びついているかということ、そしてそこに存在する偉大さと権威をいかに感じとっているかということは、そのまま彼の言動となっておのずから外に現われる」。

引用が長くなったが、これは底の浅い「聖職論」ではなく、道徳教育の本質を論じたものである。だが、この適用は慎重でなければならない。あまりに過大に教職者の使命を意識するのも問題であろう。熱心な教師がとかく陥りやすい落とし穴はここにある。

西尾幹二は、昭和23年、教育熱心な先生の多いある附属中学校1年生だった。彼の担任のO先生は、教育熱心を絵に描いたような熱血漢だった。彼は覚えの悪い生徒にはどこまでもよく付合った。夜遅くまでガリ版を切って、毎日大量の印刷物を生徒に渡す熱心な先生だった。彼は生徒に英語や数学の知的訓練をするよりも、生徒との間に全人格的交渉を持つことが教育だと考えていたようだ。彼は例えば、各種のアンケートをたびたび行なった。そして父兄会を開いてはアンケートの結果を報告し、生徒はこのような方向を望んでいるから自分の授業方針もそれに合わせたい、父兄の皆さんのご理解をいただきたい、と述べたそうである。氏は母親からその話を聞いて、なぜかいやな気がしたという。アンケートは生徒の考えを聞くために試みられたにちがいないのだが、生徒は先生が平生しゃべっている考え方に影響されて、回答欄の中でそれをおうむ返しにしているにすぎない。アンケートはいわば先生の誘導質問である。ところが、先生には生徒を誘導しているという自覚はない。そこに自己欺瞞がある。アンケートの件は単なる一例だが、どういうわけかO先生の熱意が高まれば高まるほど、子どもたちは冷静に反応し、彼の熱意に応えようとはしなかった。教育に対するO先生の余りに過大な期待が、かえって教育的な効果をもたらしていないのである。もしも彼が、数学や英語を熱心に教えるだけの普通の教師で、あえて生徒の人格にまで踏み込んでこなければ、生徒たちはそういう禁欲的な教師にかえって人格を感じるものなのかもしれない。氏は以上のように述べている。

また、福田恆存も同様の経験を語っている。彼は小学生時代、関東大震災直後の混乱期に、卒業直前の師範学校生のK先生に一時受け持たれたことがある。K先生はある時、氏に「M君に優等を譲ってくれないか」ともちかけたことがあった。氏はその時「英雄的な悲壮感」さえ味わい、それを承諾した。だが、そういう打ち明け話をする先生に対しては、子ども心にもいいような不快を感じた。むしろ軽蔑に近い感情だった、という。今日流に言えば、K先生の態度は民主主義的といえるだろう。児童を一個の人格として対等に扱ったのだから。だが、先生のやり方は二重にも三重にも虚偽だった。自分は決して一個の人格として扱われたのではなかった。児童を一個の人格として扱うべしという新教育理論の実験に使われたただけだ。そこには、K先生の自己陶醉があった。

また、教師と生徒との間柄は、人格としては対等であっても立場は対等ではない。K先生からやさしく扱われるほど、先生に「操られている」という感じからまぬかれなかった。氏のいうには、自分⁸⁾はことさら敏感な子どもだったのではない、子どもというものが本来敏感なものなのだ。親や教師がみずから気づいていない生き方を子どもの眼はあやまらずに見ている、という。子どもは親や教師が教えようとし⁹⁾ないことをやすやすと学んでいるものである。

「徳は教えようがない」は、古代ローマの哲人セネカの有名な言葉だが、百の道徳論を積んでも一人の有徳の人間を作れるとは限らない、というほどの意味で、教育にもまたこのペンシズムが必要である、と先の西尾は述べている。たしかに、知識や技術以外の何か、人格とか道徳とか人間性とか、教育によって最も教えるに値すると信じられる価値、従つて教育家が教えたいと情熱を燃やすもの、それは神ならぬ身の何人によつても教えることのできないものにほかならないのではないだろうか。

ルソーは、「無分別な教育者は、なにかすばらしいことをしているつもりで、善とはどういうことであるかを教えようとして子どもを悪者にしている¹⁰⁾」といっている。

また、上田薫は、「わたくしはときどき教育の好きな人間は、人を支配することが好きな人間ではないかと思うことがある。……教育に情熱を注ぐすぐれた教師たちは、ともすれば自分の愛におぼれがちになっている。……良心におごり執する人は、必ず相手の良心を傷つけ破る¹¹⁾」と述べている。

再びルソーは、「わたしは教師というものの義務の重大さをよく感じているし、自分の無能力をよく知¹²⁾つてもいるから、どこから申し込みがあつても、けっしてそういう仕事をひきうけるつもりはない」などといっている。そして教師たちに向かつて、次のようなことをいう。「熱心な教師たちよ、単純であれ、慎重であれ、ひかえめであれ」。

お わ り に

村井実¹³⁾は、身近な大学生たちに、小学校から高校卒業までの間に「いい先生」に出会った経験があるか、というアンケート調査をしたことがあつた。氏の考えでは、世間には「いい先生」とはどういう先生でなければならないかを客観的に知りたいと思う人や、知り得たと思つている人は多い。しかし、そういうことができるわけではないし、できたと見えたにしても、そういうお手本のよ¹⁴⁾うな先生には、氏は興味がないという。そういう先生を作ろうと思つて作れるわけもないし、作れたとしても、多分子どもたちはそういう先生を「いい先生」とは思わないだろう。とにかく、子どもたちが「いい先生」と思ってくれるかどうかが問題なのである。客観的にはどうみても及第点などやれそうもない先生でも、子どもたちに「いい先生」と見られるならば、「善くなる¹⁵⁾う」とする子どもたちとどこかで触れ合い、どこかで応じているわけである、と氏は考える。

世に「反面教師」という言葉があるが、たとえばは目にはダメな教師でも、子どもというものはその教師から何らかの人生を学ぶものである。子どもといえども、毒をも薬にすることぐらいできるのである。例えば、作家の柴田翔の体験談である。ひどい生活難だとのうわさのあるA先生は、「毎時間いつもよれよれの国民服を着て、疲れた表情で影のように教室にはいつてくと、生徒が騒ごうが騒ぐまいが、低い単調な声で、手紙の書き方、帳簿のつけ方などを説明して、また影のように教室から出て行つた。ただ、それだけのことであつたが、中学校一年の私は、そこに、大人が生きるとい¹⁶⁾うことの一端を、おぼろげに予感したと思つた」。たしかに、A先生は客観的にはよい教師ではないだろう。しかし、多感な少年にとっては、思い出に残る教師であり、「いい先生」の一人なのである。

ところで、先の村井のアンケートの結果だが、やはり予想通りに圧倒的多数の学生が「いい先生」を経験している、というものだった。その理由についても「人間的魅力があったから」というのが圧倒的に多かったもようである。筆者も自分なりに、N大学とS短大の学生を対象に、同様のアンケートを試みてみたが、ほぼ同傾向の結果を得ることができた。

物理学者の武谷三男は、「教育者は人の師表になるべきだといわれたり、頭が下がる立派な人であるべきだといわれたりする。そんなことは、おそらく退屈な、魅力のない、くだらぬ人間でなければ、そうあり得ないにちがいない。こんな魅力のない先生にならう子どもが、勉強が面白いはずがないではないか」といっている。また、劇作家の木下順二は、「いまだに強烈な記憶が私の中に残っている先生がたに共通していたものは、手取り足取りして教えるということを絶対にしてくれないということ……決して人格円満とは申しがたいということ¹⁶⁾」であるといっている。

われわれは遠い回り道をしてこの地点に到達した。道徳教育についての考えはさまざまである。決してひとつの考えには落ち着かないであろう。今日における問題点は、理論的には指摘可能である。しかし、「教育は人なり」というように、結局は教師の問題に帰着する。だが、教師の問題といっても、単に望ましい教師とは、という問いの立て方にもおのずと限界がある。というよりも不毛である。われわれは、教育とは、教育者と被教育者とのダイナミックな相互作用の中に生まれるものであることを信じよう。毒をも薬にしてしまう生命力を信じることにしよう。道徳教育の原点は、この被教育者の生命力のなかにこそ求めるべきではないであろうか。

註

- 1) ルソー著、今野一雄訳『エミール』（上）岩波文庫、昭和37年、124—125頁。
- 2) 清水義弘編著『教育原理——教育実践の社会的基礎』光生館、昭和56年、226—230頁。
- 3) デュルケーム著、麻生・山村訳、『道徳教育論』明治図書、昭和39年。なお、清水義弘著『子どものしつけと学校生活』東京大学出版会、昭和58年、参照。
- 4) 木原孝博「学級経営」清水編著、前掲書所収。
- 5) 清水著、前掲書、146—153頁。
- 6) デュルケーム、前掲書(2)、35—36頁。
- 7) 西尾幹二『日本の教育ドイツの教育』新潮社、昭和57年、50—53頁。
- 8) 福田恆存『教育とは何か』玉川大学出版部、昭和55年、21—26頁。
- 9) 西尾、前掲書、55—56頁。
- 10) ルソー、前掲書、128頁。
- 11) 上田薫他編『道徳と国民意識』（教育学全集15）小学館、昭和44年、213—216頁。
- 12) ルソー、前掲書、48頁。
- 13) 村井実『教育する学校』玉川大学出版部、昭和57年、26—28頁。
- 14) 朝日新聞社編『ほんとうの教育者はと問われて』朝日新聞社、昭和50年、84頁。
- 15) 同書、158頁。
- 16) 同書、231頁。